

Soraia de Jesus Barbosa de Alpuim

**O efeito de um programa de treino
no domínio das competências visuais em idade pré-escolar:
contributo para a exequibilidade do modelo de Resposta à Intervenção**

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia

2009

RESUMO

A Resposta à Intervenção (RaI) é um modelo educacional que promete elevar o sucesso através da modificação de planos de aula baseado na frequente monitorização do progresso, assumindo-se actualmente como um dos tópicos educacionais mais discutidos (Samuels, 2008). Neste estudo, pretende-se (i) reflectir sobre as possibilidades do modelo educacional de Resposta à Intervenção (RaI) que implica uma monitorização frequente dos progressos dos alunos, tomada de decisões baseadas na informação obtida e a colocação dos alunos dentro de um plano de apoios educativos e, por outro lado, (ii) testar aspectos dessa abordagem inovadora a crianças portuguesas que frequentam um jardim de infância a fim de (iii) contribuir para demonstrar a exequibilidade do modelo. Neste sentido, propusemo-nos criar um programa de treino no domínio das Competências Visuais, tendo-o aplicado ao longo de 8 semanas a duas crianças, com uma intensidade de duas vezes por semana, monitorizando semanalmente os seus progressos para ver se a intervenção estava a funcionar, ajustando regularmente o programa implementado. As actividades sugeridas semanalmente a cada criança, foram diversificadas e ajustadas ao progresso de cada aluno, tendo sido consideradas três categorias de ajuda (ajuda total, ajuda parcial e sem ajuda), procedendo-se ao registo do tipo de ajuda proporcionada em cada uma das actividades, convertendo-a de seguida em percentagem. Os dados evidenciados neste estudo permitem aferir que as crianças beneficiaram do ensino que lhes foi providenciado, registando progressos satisfatórios. A Resposta à Intervenção é um método de prestação de serviços que as escolas podem utilizar para melhorar os resultados académicos de todos os alunos, assim como melhorar a identificação de alunos com necessidades educativas especiais (NASDSE, 2006). Assume-se como uma prática de base científica utilizada para medir o progresso e o desempenho académico do estudante e para avaliar a eficácia do método de instrução, que pode ser implementado com um só estudante ou com um grupo inteiro. A implementação em larga escala do modelo de Resposta à Intervenção vai depender de factores tais como a selecção e fidelidade das intervenções, níveis, recursos, tempos e desenvolvimento profissional (NCLD, 2005).

ABSTRACT

The Response to Intervention (RtI) is an educational model that promises to raise achievement through modification of lesson plans based on frequent monitoring of progress, becoming nowadays one of the most discussed educational topics (Samuels, 2008). This study aims to (i) consider the realm of possibilities of the educational model of Response to Intervention (RtI) which involves frequent monitoring of student progress, making decisions based on information obtained and the placement of students within a support plan education and on the other hand, (ii) to test aspects of this innovative approach in the Portuguese children who attend Kindergarten to (iii) help demonstrate the feasibility of the model. In this sense, we decided to create a program training in the field of visual skills, which was applied for 8 weeks to two children, with an intensity of twice a week, weekly monitoring their progress to see whether the intervention was working, regularly adjusting the implemented program. The weekly activities suggested for each child were diversified and adjusted to the progress of each student. We considered three categories of support (total assistance, partial assistance and without assistance) and proceed to the registration of the type of assistance provided in each of the activities, converting it then as a percentage. The data shown in this study allow us to conclude that children benefited from the education provided to them and progress was satisfactory. The Response to Intervention is a method of providing services that schools can use to improve academic achievement of all students, as well as to improve detection of students with special educational needs (NASDSE, 2006). It is assumed as an evidence-based practice used to measure progress and student academic performance and to assess the effectiveness of the method of instruction that can be implemented with a single student or an entire class. A large-scale implementation of the model Response to Intervention will depend on factors such as the selection and fidelity of interventions, levels, resources, time and professional development (NCLD, 2005).

RÉSUMÉ

La Réponse à l'Intervention (RAI) est un modèle éducatif qui promet élever le succès à travers la modification des plans de leçons basés sur des contrôles fréquents des progrès, assumé actuellement comme l'un des sujets éducationnels plus discutés (Samuels, 2008). Cette étude vise à (i) examiner les possibilités du modèle éducatif de Réponse à l'Intervention (RaI) qui implique des contrôles fréquents des progrès des élèves, décisions fondées sur des renseignements obtenus et le placement des élèves dans un plan de soutien d'éducation et, d'autre part, (ii) tester les aspects de cette approche novatrice a des enfants portugais qui fréquentent l'école maternelle, afin de (iii) contribuer à démontrer la faisabilité du modèle. À cette fin, nous avons décidé de créer un programme de formation dans le domaine des compétences visuelles, appliqué pendant 8 semaines à deux enfants, avec une intensité de deux fois par semaine, contrôlant toutes les semaines leurs progrès afin de voir si l'intervention fonctionnait, en ajustant régulièrement le programme mis en œuvre. Les activités hebdomadaires proposées pour chaque enfant, ont été diversifiées et adaptées aux progrès de chaque élève, et ont été considéré trois catégories de soutien (aide totale, l'aide partielle et sans assistance), procédant à l'enregistrement du type d'assistance fournie dans chacune des activités, puis converti ensuite en pourcentage. Les données présentées dans cette étude permettent de démontrer que les enfants ont bénéficié de l'enseignement qui leur fut fournis, enregistrant des progrès satisfaisants. La réponse à l'intervention est une méthode de prestation des services que les écoles peuvent utiliser pour améliorer la réussite scolaire de tous les élèves, ainsi que d'améliorer l'identification des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (NASDSE, 2006). Elle est considérée comme une pratique de base scientifique utilisée pour mesurer les progrès et les performances scolaires des élèves et pour évaluer l'efficacité de la méthode d'enseignement qui peut être réalisée avec un seul élève ou un groupe entier. La mise en œuvre à grande échelle du modèle de la réponse à l'intervention dépendra de facteurs tels que la sélection et la fidélité des interventions, des niveaux, des ressources, du temps et du perfectionnement professionnel (NCLD, 2005).

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Lopes dos Santos, orientador desta tese, pela sua amabilidade, apoio, rigor científico e ensinamentos que me transmitiu ao longo de todo o percurso de concretização deste estudo.

Aos técnicos da APPACDM de Viana do Castelo por possibilitarem a realização deste estudo, em especial à Dra. Isabel Canedo pelo carinho com que sempre acolheu e pelo desafio que me lançou ao propor-me o Jardim de Infância como palco para o aprofundar de conhecimentos e à Educadora Ivone pela amizade que demonstrou em todo o processo e pelos preciosos conselhos que me veiculou.

Ao J.P., ao B. e à Educadora A.C. pela participação e disponibilidade para integrarem este estudo.

À Cátia Ramos, amiga de todas as horas, por me ter apoiado na decisão de seguir o sonho de ser psicóloga.

À Nadine pelo seu apoio incessante ao longo dos 5 anos de curso e pela amizade que sempre nos uniu.

À minha família, pelos valores, sentimentos e intimidade que nos une e por ser a minha base segura.

Ao Hugo, por tudo o que o alcançar desta meta representa para o nosso futuro...

LISTA DE ABREVIATURAS

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

DA – Dificuldades de Aprendizagem

KIDS - Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills

MBC – Medidas Baseadas no Currículo

NASDSE – National Association of State Directors of Special Education

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

NRCLD – National Research Center on Learning Disabilities

PEI – Programa Educativo Individual

RaI – Resposta à Intervenção

Índice geral

Introdução	3
Parte I – Enquadramento teórico	
I. Resposta à Intervenção: uma solução?	5
1. O que é a Resposta à Intervenção?	7
2. Resposta à Intervenção no âmbito do processo de determinação de dificuldades específicas de aprendizagem	8
3. Princípios da Resposta à Intervenção	10
4. Características da Resposta à Intervenção	11
4.1. Múltiplos níveis de suporte educativo	12
4.2. Sistema de avaliação	15
4.3. Protocolo	16
4.4. Intervenções educativas baseadas em evidências	17
5. Monitorização do progresso	18
5.1. Monitorização do progresso em educação especial	19
6. Mudanças estruturais na escola	20
Parte II – Estudo	
II. Trabalho empírico	23
1. Método	25
1.1. Participantes	25
1.2. Instrumentos	26
1.3. Procedimento	27
III. Discussão dos resultados	29
IV. Conclusão	37
V. Referências bibliográficas	41

Índice de anexos

Anexo 1 – Programa de treino

Índice de figuras

Figura 1. Monitorização dos progressos do J.P e do B.	34
Figura 2. Percentagem de ajuda ao J.P.	35
Figura 3. Percentagem de ajuda ao B.	35

Índice de quadros

Quadro 1. Princípios e características da Resposta à Intervenção	12
Quadro 2. Alteração das diferentes áreas da escola segundo a monitorização do progresso	21
Quadro 3. Quadro de conversão do J.P.	30
Quadro 4. Quadro de conversão do B.	33

Introdução

A Resposta à Intervenção¹ (RaI) é um método de fornecimento de serviços que as escolas podem utilizar para melhorar os resultados académicos de todos os alunos, assim como melhorar a identificação de alunos com necessidades educativas especiais (NASDSE, 2006). Tomando como base esta premissa, os grandes objectivos deste estudo prendem-se, por um lado, com o facto de pretendermos reflectir sobre as potencialidades do modelo educacional de Resposta à Intervenção (RaI) – que implica uma monitorização frequente dos progressos dos alunos, tomadas de decisão baseadas na informação obtida e a colocação dos alunos dentro de um plano de apoios educativos – e, por outro lado, testar esta abordagem inovadora a crianças portuguesas que frequentam um jardim de infância, contribuindo, assim, para demonstrar a exequibilidade do modelo.

Na primeira parte deste trabalho será desenvolvido o enquadramento teórico subjacente à investigação. Assim, o Capítulo I apresenta um panorama sucinto do modelo de RaI, clarificando conceitos e potenciais benefícios relacionados com esta abordagem, explorando em que consiste, qual a sua importância no âmbito do processo de determinação de dificuldades de aprendizagem (DA), não descurando os princípios e características promissoras que norteiam a RaI. A monitorização do progresso, que se prende com um conjunto de técnicas para avaliar o desempenho dos alunos numa base regular e frequente, por considerarmos que pode ser uma parte essencial e integrante das práticas da educação inclusiva, merecerá uma especial atenção ao longo deste Capítulo.

A monitorização do progresso encoraja a persistência contínua e altas expectativas para todos os alunos. Ela previne que os educadores e a sociedade como um todo aceitem a noção de que haverá sempre alunos abaixo das expectativas, a crença de que “é mesmo assim”. Ao invés, a monitorização contínua do progresso que delineia a instrução e a intervenção, foca a sua atenção no esforço essencial de ajudar cada aluno a atingir as expectativas de cada nível. Ela encoraja um sentido de efectividade nos professores – eles não são impotentes para ajudar os seus alunos e não devem simplesmente aceitar a crença de que não podem fazer nada (Quenemoen, Thurlow, Moen, Thompson, & Morse, 2004). Esta perspectiva pode alterar profundamente as dinâmicas do ensino e da aprendizagem

¹ Tradução do termo em inglês “Response to Intervention” (RtI)

numa escola, pelo que neste Capítulo iremos abordar as mudanças estruturais que necessitam de ocorrer na escola, segundo a monitorização do progresso.

A segunda parte constitui o trabalho empírico, pelo que faz menção às questões de investigação e aos objectivos que nortearam este estudo, assim como foca os instrumentos e o procedimento adoptados. A apresentação e discussão dos resultados desenvolvem-se ao longo do Capítulo IV, seguidas de uma conclusão geral, onde se aborda, de forma genérica, todo o estudo, sob um enfoque interpretativo, procurando ainda lançar pistas para colmatar as limitações encontradas e abordar os principais desafios para a investigação e práticas psicológicas futuras.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I

Resposta à Intervenção: uma solução?

Do despiste à intervenção com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) decorre todo um percurso que implica um conjunto de medidas e tomadas de decisão. Para Simeonsson (1994), pode ser útil distinguir entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade *versus* problemas de alta-frequência e baixa-intensidade. Os primeiros (de baixa-frequência/alta-intensidade) são aqueles que têm elevada probabilidade de possuírem uma etiologia biológica, genética ou congénita e que foram (ou deveriam ser) detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação (Simeonsson, 1994). Os problemas de alta-frequência e baixa-intensidade dizem tipicamente respeito a crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização que irão experimentar dificuldades de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este o grande grupo que mais preocupa a escola e que geralmente lhe responde com medidas de educação especial (Simeonsson, 1994).

Neste Capítulo pretende-se abordar as ideias básicas de Resposta à Intervenção, desenvolvidas ao longo de um século atrás na tradição das abordagens comportamentalistas. Estas ideias são relativamente simples. Procede-se à recolha de dados ao longo do tempo e ajusta-se a instrução até que a criança atinja o sucesso (Hale, 2008). O professor modifica o ensino e a intervenção para ajudar a criança, verificando regularmente o progresso da criança (monitorização do progresso) para ver se a intervenção está a funcionar. Em caso afirmativo, as medidas adoptadas são vistas como apropriadas. Se a intervenção não está a funcionar, altera-se a intervenção e a monitorização do progresso, mantendo-se este processo até que a criança comece a evidenciar progressos sensíveis. Esta abordagem não se baseia no diagnóstico, mas concentra-se nas limitações do desempenho, fornecendo ajuda até que a criança demonstre ultrapassar as suas dificuldades (Hale, op. cit.).

A RaI é o que os bons professores têm sempre feito no sentido de ajudar as crianças a aprender. A versão actual da RaI é inovadora, porque propõe boas práticas de ensino (baseadas na evidência) e a avaliação dos progressos académicos (monitorização do progresso) para todas as crianças (Hale, op. cit.). Como resultado, esta abordagem tem um incrível apelo humanístico. Ajuda todas as crianças a aprender e a ter sucesso na aula ajustando a instrução a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem (Hale, op. cit.). “Rotular” crianças com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem torna-se desnecessário, na medida em que a RaI centra-se em ajudar todas as crianças a aprender e

modifica a instrução para satisfazer as suas necessidades, recebendo elogios críticos e apoio.

1. O que é a Resposta à Intervenção?

Resposta à Intervenção é definida pelo *National Research Center on Learning Disabilities (NRCLD)* como “...uma avaliação e processo de intervenção para monitorização sistemática do progresso do estudante e tomadas de decisões sobre a necessidade de modificações do ensino ou crescente intensificação de serviços, utilizando informação da monitorização do progresso” (Elliott, 2008). É uma forma de trabalho que providencia uma instrução de alta qualidade e intervenção que responde às necessidades individuais dos alunos (Reutebuch, 2008). Ela inclui a prática frequente de monitorização dos progressos e usa os resultados para tomar decisões educativas acerca do ensino e prática em grupo, bem como a duração, a frequência e a quantidade de tempo para as intervenções (Reutebuch, op. cit.).

Definida como um método de diversos níveis de prestação de serviços em que é providenciado a todas as crianças um nível apropriado de instrução baseado em evidências/provas/testes que esclarecem quais as suas necessidades educativas, a RaI implica uma avaliação frequente do progresso dos alunos, a tomada de decisões baseada na informação obtida e a sua colocação dentro de um plano de apoios educativos (Harlacher, 2008). Gresham, VanDerHeyden & Witt (2005) resumizam eloquentemente a filosofia da RaI como um modo de descobrir “*que* crianças necessitam de *que* serviços, fornecidos com *quanta* intensidade”.

A meta da RaI é prevenir problemas académicos e comportamentais e ajudar na identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas (Reutebuch, 2008). A seguinte questão assume-se fundamental nos procedimentos de RaI: *Em que condições demonstrará o aluno sucesso na resposta ao currículo?* Assim, as intervenções são seleccionados e implementadas sob condições rigorosas para determinar o que vai ser trabalhado no estudante (Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006).

Para além de disponibilizar meios adequados e experiências de aprendizagem para todos os estudantes, a RaI permite também a identificação precoce dos estudantes em risco de insucesso escolar (Johnson et al., op. cit.). A aprendizagem óptima ocorre quando as

competências e habilidades dos alunos correspondem ao currículo e às instruções dentro da sala de aula (Johnson et al., op. cit.). Quando há desencontro, os resultados e a aprendizagem da criança são prejudicados.

Com a RaI, estes alunos podem ser identificados precocemente desde que seja usada uma instrução adequada, aumentando assim a probabilidade de que eles possam ser bem sucedidos e manter o seu lugar na turma (Johnson et al., op. cit.). A RaI pode ser usada como um processo que é uma parte da avaliação para determinar as dificuldades de aprendizagem específicas.

Segundo Johnson et al. (2006), o processo de RaI inclui as seguintes características críticas:

- ✓ Alta qualidade, cientificamente baseada nas instruções da aula;
- ✓ O estudante é avaliado no contexto da aula;
- ✓ Observação ao nível da escola, dos estudos e do comportamento;
- ✓ Monitorização do progresso contínuo dos estudantes;
- ✓ Implementação de uma investigação adequada baseada nas intervenções;
- ✓ Monitorização do progresso durante as intervenções;
- ✓ Ensino de medidas de comportamento constante.

2. Resposta à Intervenção no âmbito do processo de determinação de dificuldades de aprendizagem

Nos Estados Unidos da América, muitas escolas estão a adoptar o modelo da RaI para prevenirem dificuldades de leitura nos alunos, identificarem com antecedência aquelas em risco de insucesso e criarem planos educativos mais adequados para os alunos (Brown-Chidsey & Steege, 2005; NASDSE, 2006).

Apesar da RaI apontar para alguns aspectos significativos em abordagens actuais à identificação de dificuldades de aprendizagem e outras preocupações com a identificação precoce de estudantes em risco de problemas na leitura, as suas propostas devem ser tidas como aspectos importantes dentro do amplo contexto do processo de determinação das dificuldades de aprendizagem. Segundo Johnson et al. (2006), a RaI entendida como *um* componente na determinação das dificuldades de aprendizagem é insuficiente enquanto

critério único para determinar correctamente as dificuldades de aprendizagem. Para os autores, a RaI fornece as seguintes informações acerca do aluno: (i) indicação do nível de competências do aluno em relação aos pares (ou a um critério de referência), (ii) sucesso ou falta de sucesso de intervenções particulares e (iii) sentido da intensidade do suporte educativo que será necessário para o aluno ser bem sucedido. Ao incorporar essa informação nos procedimentos de determinação das dificuldades de aprendizagem, este modelo tem o potencial de dar contributos significativos para a identificação destes alunos nas escolas. A RaI para além de se assumir como um processo que permite assegurar experiências adequadas de aprendizagem e de intervenção deve incluir uma avaliação abrangente centrada no aluno que garanta que as crianças com dificuldades de aprendizagem sejam correctamente identificadas (Johnson et al., 2006; NCLD, 2005).

Ao viabilizar a passagem das “fronteiras” entre a teoria e a prática, rezeamos que a RaI seja concebida como um modelo rígido e limitado em vez de um conjunto de princípios flexível e variável. Por exemplo, Fuchs & Fuchs (2005) descrevem um modelo de dois níveis de RaI, mas nos seus escritos é dada pouca ênfase ao facto de que a RaI pode parecer diferente em diferentes localizações. Brown-Childsey & Steege (2005) descrevem outra aplicação da RaI, contudo não clarificam que a RaI pode ser implementada de forma diferente em diferentes cenários. Apesar de serem de louvar os esforços no sentido de responder à questão “O que é a RaI?”, o simples realce do que a RaI “pode parecer” é susceptível de deixar os agentes educativos sem conhecimento dos princípios da RaI.

Enquanto se processa a transição das escolas dos modelos tradicionais de prestação de serviços para o uso da RaI, há a preocupação de que o seu entendimento englobe quer o *porquê*, quer o *como* (Ikeda et al., 2002). Por um lado, a mera descrição daquilo com o que se parece a RaI (por exemplo, as características) evita a discussão crítica da razão pela qual a RaI é necessária (por exemplo, os princípios). Por outro lado, a descrição isolada dos seus princípios deixa as escolas com pouca orientação sobre que características são necessárias. É importante compreender a RaI como um *conjunto de princípios* que não se alteram, mas dos quais emanam características fundamentais que podem parecer diferentes de um local para o outro (Harlacher, 2008).

3. Princípios da Resposta à Intervenção

A Resposta à Intervenção engloba alguns princípios centrais passíveis de serem definidos através da análise da literatura. É possível identificar princípios e características consistentes discutidos nos trabalhos dos especialistas sobre os temas gerais da RaI, nomeadamente 5 princípios claramente definidos: (i) uma abordagem à educação proactiva e preventiva, (ii) um procedimento capaz de assegurar um equilíbrio educacional entre as capacidades dos alunos, o currículo e o ensino, (iii) uma orientação para a resolução de problemas e para a tomada de decisões baseadas na informação recolhida, (iv) o uso de práticas eficazes, e (v) uma abordagem sistémica por níveis (Fuchs & Fuchs, 2005; NASDSE, 2006; Brown-Childsey, & Steege, 2005; Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003). Todos estes princípios estão entrelaçados entre si, o que torna difícil discuti-los separadamente.

A RaI é mais do que uma forma de identificar estudantes com dificuldades. É uma estratégia a adoptar tendo em vista o objectivo de assegurar os melhores resultados académicos para *todos* os alunos (Cummings, 2006). Há uma importância atribuída à prevenção, intervenção e *abordagem proactiva* de forma a fornecer aos alunos a educação adequada antes mesmo de eles demonstrarem dificuldades (NASDSE, 2006). Na prevenção dos problemas académicos, as escolas devem assegurar que os alunos atingem um equilíbrio apropriado entre as suas capacidades, o currículo e a educação (aprendizagem). Se os alunos revelam dificuldades, ser-lhes-á providenciado ensino adicional que melhor se adequa às suas necessidades (*Equilíbrio educacional*) (Harlacher, 2008).

As escolas seguem uma orientação para a resolução de problemas, significando isto que elas aderem a um modelo heurístico em que os problemas são identificados, as correspondentes intervenções são implementadas e os seus efeitos são avaliados de forma a determinar se o problema é corrigido (Deno, 2002; Shinn, 2002, *cit in* Harlacher, 2008) (*Orientação para a resolução de problemas e decisões baseadas em informação recolhida*). Os problemas são definidos como “falhas” entre o que os estudantes estão num preciso momento a produzir comparado com o que é esperado que realizem. É colocada menos ênfase na comparação das características “entre alunos” e, ao invés, uma maior

relevância no ensino e nas variáveis ambientais/comportamentais “controláveis” (NASDSE, 2006).

Os professores e a equipa de profissionais providenciam aos alunos um ensino que é baseado na evidência (*Práticas eficazes*) e são utilizados os dados e a monitorização do progresso para determinar como os alunos estão a responder aos seus níveis de aprendizagem (Harlacher, 2008). Se um aluno necessita de um ensino diferente, a informação é rapidamente mobilizada para realizar essa determinação (*Orientação para a resolução de problemas e decisões baseadas em informação recolhida e práticas eficazes*); consequentemente, a avaliação, o ensino e o feedback estão intrinsecamente ligados entre si (Harn, 2006 *cit in* Harlacher, 2008).

Finalmente, uma abordagem através de um sistema de níveis (por exemplo, a aplicação dos princípios do RaI à escola ou “sistema”, em oposição a um único aluno ou uma única turma) é usada para monitorizar se a escola é eficaz na eliminação das discrepâncias entre os níveis de desempenho conseguidos e os expectáveis, e no decréscimo de casos presentes e prevenção de casos futuros de dificuldades académicas (*Abordagem sistémica por níveis*) (Coyne, Kame’enui, Simmons, & Harn, 2004; Simmons et al., 2002 *cit in* Harlacher, 2008).

4. Características da Resposta à Intervenção

É importante sublinhar que a RaI tem princípios que não se alteram, mas que as suas características podem parecer diferentes nos diversos locais de actuação. O **Quadro 1** apresenta uma lista dos cinco princípios acompanhados das quatro características da RaI: (1) múltiplos níveis, (2) sistema de avaliação, (3) protocolo e (4) intervenções educativas baseadas em evidências. Não há necessariamente uma relação de um-para-um entre dado princípio e determinada característica; ao invés, as características e os princípios sobrepõem-se, apesar de uma característica poder representar um determinado princípio mais do que outro (Harlacher, 2008).

Quadro 1. Princípios e características da Resposta à Intervenção

Princípios	Características
<ul style="list-style-type: none">▪ Abordagem proactiva▪ Equilíbrio educacional▪ Orientação para a resolução de problemas e decisões baseadas em informação recolhida▪ Práticas eficazes▪ Abordagem sistémica por níveis	<ul style="list-style-type: none">▪ Múltiplos níveis▪ Sistema de avaliação▪ Protocolo▪ Intervenções educativas baseadas em evidências

(Adaptado de *Harlacher, 2008*)

4.1. Múltiplos níveis de suporte educativo

Os múltiplos níveis de suporte educativo substanciam-se na presença de um contínuo de apoios que vão desde os apoios mais universais até ao ensino mais especializado para os alunos que demonstrem necessidades específicas (Harlacher, 2008). O uso de múltiplos níveis é um ponto de diferenciação frequentemente referenciado entre várias concepções na abordagem da RaI, visto que vários autores defendem uma abordagem com dois (Fuchs & Fuchs, 2005), três (Vaughn, Wanzek, Woodruff, & Linan-Thompson, 2007) ou quatro (Ikeda et al., 2002) níveis. Contudo, o modelo mais comum descrito em termos de número de níveis aponta para três.

Apesar do número de níveis, e numa extensão menor o que ocorre em cada nível ser diferente entre os autores, todos eles se encontram dentro dos princípios gerais do RaI, na medida em que providenciam níveis de instrução gradualmente intensificados, com o intuito de promover melhores resultados académicos.

Existem muitas versões diferentes da RaI. O modelo que de seguida sumariamos representa uma versão genérica. No Nível 1, os procedimentos de monitorização do progresso servem diversas funções. A ideia é fornecer instrução com base na investigação. Neste nível, as metas educativas são estabelecidas e a monitorização regular do progresso do aluno é realizada para se certificar que estão a ser atingidos os resultados esperados (Hale, 2008). As ferramentas de monitorização do progresso provêm da tradição das

*Medidas Baseadas no Currículo*² (MBC), onde os pontos devem ser relacionados com o currículo que a criança segue. O nível em causa assume-se como um conjunto de métodos de avaliação académica para a competência na leitura, escrita, matemática e expressão escrita (Deno, 1985).

Embora o professor deva modificar o ensino ou fornecer na aula adaptações ao Nível 1 para ajudar a criança, o foco é sobre a boa instrução e ensaio regular para garantir que a maioria das crianças usufruem de uma boa instrução (Hale, 2008). Se uma criança não atinge um nível similar ao dos seus pares, a criança deve ser encaminhada para o Nível 2 (Hale, 2008).

O despiste dos alunos é utilizado para determinar aquelas crianças que podem estar em risco, comparando o seu desempenho em relação a um critério de medida. A monitorização do progresso mostra o crescimento individual do aluno ao longo do tempo, a fim de determinar se este está a progredir no currículo conforme, genericamente, esperado. (Johnson et al., 2006).

Além de medidas gerais para despiste, o sistema de monitorização do progresso é recomendado no Nível 1 para todos os alunos. As MBC avaliam as diferentes competências abrangidas no currículo anual, de tal forma que cada teste semanal é uma forma alternativa. O pressuposto é que estas formas alternativas sejam comparáveis em termos de dificuldade. O objectivo é obter pontuação em diferentes momentos durante o ano lectivo que pode ser comparada para determinar se um aluno está a aumentar o seu desempenho, a diminuir, ou a permanecer sem qualquer evidência sensível de progresso (National Center on Student Progress Monitoring, 2006). Se a pontuação está a aumentar, isto indica que as competências do aluno estão a melhorar. Se a pontuação permanece na mesma ou diminuiu ao longo do tempo, isso indica que o aluno não está a beneficiar da intervenção (instrução ou currículo) e torna-se necessária uma mudança no programa de intervenção dos estudantes (Johnson et al., 2006).

No Nível 2, o objectivo da monitorização do progresso muda ligeiramente. O objectivo principal é determinar se a intervenção tem sucesso ao ajudar o aluno a aprender numa

² Tradução dos termos em inglês “Curriculum-based measurement (CBM)”

razão adequada. Precisam de ser definidas regras de decisão para determinarem quando um aluno já não requer serviços do Nível 2, quando as necessidades de intervenção podem ser mudadas, ou quando um aluno pode ser identificado para a educação especial (Johnson et al., 2006). Decisões oportunas acerca do progresso do estudante a este nível assumem-se críticas para o desempenho a longo prazo do estudante.

No Nível 2, a criança deve receber uma intervenção específica, sendo o progresso da criança cuidadosamente monitorizado para ver se a intervenção está a funcionar e se introduzirem alterações no processo de intervenção até que o sucesso seja atingido (Hale, 2008). Neste nível, a intervenção e a avaliação devem ser adaptadas a cada criança, podendo o aluno receber ensino adicional em domínios específicos (e.g., leitura) e/ou serviços prestados por certos profissionais (e.g., psicólogo escolar, terapeuta da fala). Se a criança não responde à intervenção individualizada, deve ser referenciada para uma avaliação em educação especial para determinar a sua elegibilidade, definir os serviços a prestar no âmbito da elaboração possível de um Programa Educativo Individual (PEI). Faz todo o sentido usar estes níveis antes da determinação se uma criança apresenta dificuldades elegíveis para a educação especial. No Nível 1, sabe-se que se uma criança não for bem sucedida, ou seja, "não responde", é diferente dos seus pares. Se a criança não responde no Nível 2, sabe-se que se procurou adaptar sem êxito o ensino à criança (Hale, op. cit.). Neste sentido, antes de ser identificada como tendo dificuldades susceptíveis de a indicarem para serviços de educação especial, determina-se que a criança é diferente, que provavelmente tem dificuldades que "afectam negativamente o desempenho escolar", e que a tentativa de individualizar as estratégias de ensino não foram bem sucedidas (Hale, op. cit.).

Se a criança não responde às intervenções dos Níveis 1 e 2, *é porque tem dificuldades e requer medidas de educação especial do Nível 3?* Na maioria dos casos, a resposta é "sim". Muitos autores concluíram que após intervenções dos Níveis 1 e 2, a criança deve ser classificada com NEE, e deve receber serviços de educação especial do Nível 3 (Hale, op. cit.). Antes de uma criança poder ser considerada elegível para a educação especial, a escola deve encaminhá-la para uma avaliação multidisciplinar utilizando múltiplas fontes de informação. Após ser feita esta avaliação, a escola irá decidir se a criança preenche os critérios para uma dificuldade de aprendizagem específica, ou se é elegível para serviços de educação especial.

Na RaI, os serviços de educação especial do Nível 3 não são radicalmente diferentes das intervenções dos Níveis 1 e 2. Estes serviços de educação especial obedecem a uma planificação baseada na evidência, sendo acompanhados por uma monitorização intensiva dos progressos. O que difere é o nível de *intensidade*. As crianças no Nível 3 recebem instrução individualizada numa tentativa de ajudá-las a ultrapassar os seus problemas de aprendizagem (Hale, op. cit.). Os serviços do Nível 3 são semelhantes, mas mais intensos, isto porque a educação especial é um *serviço*. A intensidade depende das necessidades educativas da criança e do estilo de aprendizagem. Como a criança recebe uma instrução mais intensiva por parte do professor e de outros profissionais após ser classificada com NEE, o objectivo pretendido é, novamente, Resposta à Intervenção (Hale, op. cit.).

Nos múltiplos níveis da RaI, uma questão que é normalmente colocada é quando devem ser referenciados os serviços da educação especial. Há três pontos de vista gerais nos estudos sobre este assunto: (i) a avaliação pode ocorrer *após* um aluno receber a educação de nível 2, tal como no modelo descrito por Fuchs & Fuchs (2005) (neste modelo, o nível 3 é o da educação especial); (ii) como parte integrante do nível 3; assim, um aluno colocado no nível 3 pode ou não ser qualificado para os serviços de educação especial (Marston et al., 2003), ou (iii) depois de os apoios do nível 3 terem sido providenciados, resultando num modelo de quatro níveis com o nível 2 como intervenção regular, o nível 3 como resolução individualizada de problemas e o nível 4 como educação especial (Ikeda et al., 2002; Reschly, 2005). A falta de consenso nesta área parece dever-se às diferenças nas políticas educativas e a questões relacionadas com a disponibilidade de recursos (e.g., as escolas têm recursos suficientes para manter um modelo de quatro níveis?).

4.2. Sistema de Avaliação

Um sistema de avaliação formal e organizado é a segunda característica fundamental da implementação da RaI. Um modelo de RaI usa a avaliação de forma a colocar os alunos nos níveis apropriados e para monitorizar os seus progressos em ordem a determinar como estão a responder ao processo de ensino-aprendizagem (Coyne & Harn, 2006; NASDSE, 2006). De forma a adaptar-se aos princípios fundamentais – particularmente o equilíbrio educacional e a tomada de decisões baseada em informação recolhida – o sistema de avaliação deve ser usado para informar sobre colocações educativas (NASDSE, 2006). Isto é, os dados recolhidos devem providenciar informação frequente e actualizada sobre o

modo como os alunos estão a progredir para que a escola possa responder rápida e apropriadamente. Tais sistemas de avaliação dependem da avaliação regular do progresso dos alunos de modo a que decisões relativas à educação sejam tomadas o mais atempadamente possível. Aqui, devemos sublinhar que a avaliação, a monitorização do progresso e o ensino representam componentes intrinsecamente interligadas no seio da RaI.

As descrições dos papéis dos participantes no sistema de avaliação não são sempre explicadas com clareza na literatura, mas há a clara intenção que a equipa se reúna regularmente a fim de rever os dados necessários para a tomada de decisões educativas. Isto pode ser atingido, por exemplo, através de reuniões semanais entre os psicólogos escolares e os professores para reverem os seus dados, como proposto por Coyne & Harn (2006).

Frequentemente, a revisão dos dados e as decisões educacionais realizam-se através de uma equipa constituída por membros pertencentes maioritariamente à escola. Esta equipa é tipicamente composta por profissionais de várias disciplinas: psicólogos escolares, professores e assistentes sociais (e.g., Marston et al., 2003) ou pode incluir apenas os professores do regular e os professores da educação especial (NASDSE, 2006). Independentemente da constituição da equipa, o seu objectivo é examinar os dados recolhidos de forma regular e colocar os alunos num dos múltiplos níveis e protocolo sublinhados pela escola. A equipa deve usar uma abordagem para a resolução de problemas e tomar decisões baseadas em dados de forma a adequar-se aos princípios da RaI.

4.3. Protocolo

Protocolo refere-se à abordagem que as escolas usam quando determinam que recursos e nível de intervenção um aluno necessita. Tal característica da RaI emana de uma série de princípios, mas ela envolve principalmente o princípio da orientação para a resolução de problemas. Há três abordagens que as escolas podem usar: (i) um protocolo de resolução de problemas, (ii) um protocolo standard/normal/regular, ou (iii) um protocolo combinado, que incorpora características tanto do protocolo para a resolução de problemas como do protocolo padrão (Harlacher, 2008).

Quando um aluno demonstra uma incapacidade de resposta adequada ao nível educativo ou à intervenção educativa, o *protocolo* incorpora a forma como responder à necessidade desse aluno. Como refere Harlacher (2008), com o protocolo padrão, os alunos recebem uma “dose” determinada de educação adicional (e.g., 30 minutos adicionais de educação fonética num pequeno grupo para todos os alunos que obtiveram nota negativa na leitura).

Ao invés, o protocolo para a resolução de problemas foca-se mais na construção de uma intervenção individualizada para os alunos. Por exemplo, a equipa de resolução de problemas pode decidir a atribuição de 30 minutos adicionais para um aluno (medida similar à do protocolo padrão) ou pode determinar que a falta de progressos exige uma intervenção totalmente diferente, tal como a cedência de mais oportunidades de resposta, a prática adicional de fluência de dada competência ou o reforço de comportamentos desejáveis (Harlacher, op. cit.).

Apesar de ambos os modelos envolverem um foco em variáveis educativas e alteráveis, como exemplificado pelo *princípio de orientação para a resolução de problemas*, os protocolos diferem no tipo de intervenção que é indicado para os alunos que revelam um progresso negativo. O protocolo padrão é generalizado, ou seja, todos os alunos recebem a mesma intervenção, todavia o protocolo para a resolução de problemas é mais fluído e único para cada aluno (Gresham et al., 2005).

4.4. Intervenções educativas baseadas em evidências

O objectivo da RaI é melhorar os resultados de todos os alunos e, para que tal suceda, torna-se imperativo que as pragmáticas de ensino sejam de elevada qualidade. Essa qualidade só se obterá se as intervenções educativas forem baseadas em evidências, pelo que deverá possuir provas empíricas a comprovarem a sua eficácia (Cummings, 2006; NSDSE, 2005).

Ao oferecerem uma educação de qualidade a todos os alunos, as escolas podem aumentar a probabilidade de alcançarem níveis desejáveis de desempenho e excluïrem a educação de fraca qualidade como causa do insucesso. Se todos os alunos podem beneficiar de intervenções educativas baseadas em evidências, isto tem particular relevo para os alunos com incapacidade, pois importa excluir a inadequação do ensino providenciado antes de se

direccionar um aluno para os serviços de educação especial (NJCLD, 2005; NSDSE, 2005).

5. Monitorização do progresso

A monitorização do progresso é um conjunto de procedimentos de avaliação para determinar até que ponto os estudantes estão a beneficiar com o ensino da sala de aula e para monitorizar a efectividade do currículo. Um pressuposto fundamental da educação é que os estudantes irão beneficiar com práticas educativas de alta qualidade. Isto é, os alunos vão aprender e alcançar as competências e os conteúdos ensinados na sala de aula. Para alunos que estão a experimentar o insucesso, podem ser pensadas intervenções alternativas e, novamente, a resposta dos estudantes à intervenção deve ser monitorizada (Johnson et al., 2006). A monitorização do progresso é uma ferramenta válida e eficiente para a aferição da eficácia da instrução, para determinar se é necessário modificar os procedimentos de ensino e para fornecer informações importantes para uma eventual classificação e tomada de decisão.

No contexto da Resposta à Intervenção, *National Association of State Directors of Special Education* – NASDSE – (2006) salienta nove características essenciais para a monitorização do progresso. Neste sentido, tal monitorização deverá:

1. Avaliar as competências específicas consubstanciadas no estado e padrões académicos locais;
2. Avaliar variáveis que têm sido demonstradas para levar à obtenção da derradeira instrução;
3. Ser sensível a pequenos incrementos de crescimento ao longo do tempo;
4. Ser administrada de forma eficiente em curtos períodos;
5. Ser administrada repetidamente (utilizando múltiplas formas);
6. Resultar em informação que pode ser apresentada em exposições de informação favoráveis ao professor;
7. Ser comparável entre estudantes;
8. Ser aplicável para monitorização do progresso individual do estudante ao longo do tempo;
9. Ser relevante para o desenvolvimento das estratégias de instrução e uso adequado do currículo que aponta para a área em necessidade.

A monitorização do progresso serve uma importante função na determinação das dificuldades específicas de aprendizagem. Se o aluno recebe uma instrução de alta qualidade, os procedimentos de monitorização do progresso podem ajudar a equipa escolar e os pais a determinar em que medida o aluno é beneficiado (Johnson et al., 2006). Vários tipos de avaliações podem fornecer informação acerca da categoria dos conhecimentos, competências e habilidades dos alunos.

5.1. Monitorização do progresso em educação especial

Na educação especial, a monitorização do progresso também serve para outros fins. Em primeiro lugar, a monitorização do progresso realizada até ao momento em que é decidida a elegibilidade do aluno, fornece informações múltiplas, sistemáticas e fiáveis que podem esclarecer melhor o sentido das decisões tomadas e determinar o subsequente desenvolvimento dos planos de ensino desenhados, especialmente, para irem de encontro às necessidades individuais do aluno. Em segundo lugar, a monitorização do progresso é uma exigência do PEI e fornece informações sobre o progresso do estudante em referência aos objectivos a curto prazo e às metas anuais (Johnson et al., 2006).

Educadores e outros profissionais, podem assegurar que as suas práticas guiam a avaliação, são diferenciadas, objectivas e específicas, permitindo assim uma instrução apropriada e um suporte comportamental aos estudantes que realmente precisam.

De acordo com Reutebuch (2008) as seguintes orientações sustentam o sucesso da RaI:

1. Implementar o ensino considerando os dados da pesquisa validada e utilizando suportes para assegurar que todos os estudantes estão a receber práticas de alta qualidade;
2. Iniciar cedo a prevenção e a intervenção para melhores resultados;
3. Oferecer múltiplos níveis de intervenção;
4. Adoptar um modelo de resolução de problemas individualizado ou um protocolo de intervenção *standard* para proporcionar a “luta” dos estudantes com antecedência, instrução efectiva e para apresentar significados válidos de avaliação das necessidades de aprendizagem;
5. Usar itens de fidelidade para medir se a instrução ou intervenção são consistentemente implementadas tal como se pretende;

6. Identificar estudantes com risco académico ou problemas de comportamento e monitorizar a sua conformidade ao ensino providenciado na sala de aula;
7. Diferenciar o ensino com base nos dados das avaliações existentes;
8. Conduzir avaliações frequentes (todos os 15 dias) para monitorizar os progressos ou retrocessos para os estudantes que estão a receber intervenção além do nível 1, e usar os resultados para ajustar as práticas de ensino;
9. Determinar a elegibilidade para a educação especial e serviços relacionados através de uma avaliação compreensiva determinada pela equipa multidisciplinar;
10. Atender ao desenvolvimento profissional para melhorar as ferramentas necessárias de modo a prestar uma instrução de elevada qualidade e um suporte comportamental e salientar a implementação de práticas com base científica;
11. Estar aberto a apoio de acompanhamento e desenvolvimento profissional contínuo para aumentar a eficácia do professor;
12. Incorporar uma variedade de formatos dos grupos (e.g., pares, grupos heterogéneos, grupos homogéneos, um-a-um, pequenos grupos orientados pelo professor);
13. Colaborar com uma variedade de profissionais (e.g., educação especial, terapeutas da fala, etc.) para conhecer as necessidades dos alunos através dos vários níveis;
14. Determinar quem vai intervir nos vários níveis (e.g., professora da sala do regular, professor da educação especial...);
15. Definir objectivos a curto prazo para documentar o progresso dos alunos e ajustar os objectivos com base nos progressos alcançados;
16. Desenvolver um plano escolar vasto para a entrada e saída dos níveis;
17. Desenhar práticas de RaI que dão respostas culturais para a população que está a ser servida;
18. Fornecer apoios consistentes em ordem a assegurar a sustentabilidade, quer através do treino no local ou da orientação;
19. Envolver pais e família no processo de RaI;
20. Harmonizar os procedimentos de RaI com a evolução dos desempenhos do aluno.

6. Mudanças estruturais na escola

Os professores do ensino regular necessitam de considerar e criar (ou seleccionar) avaliações adequadas. Estas avaliações precisam de ser consistentes e similares em estrutura e adequadas ao nível da classe. Outra consideração é o relacionamento destas

ferramentas para o conteúdo escolar e padrão de desempenho. Porque as melhores práticas sugerem que as avaliações devem ser conduzidas pelo menos semanalmente, os professores e as escolas precisam de desenvolver a infra-estrutura para as realizarem. O processo de análise de resultados, quer ao nível da sala de aula (para determinar o desempenho individual do aluno) quer ao nível da própria escola (para determinar o desempenho da sala de aula) terão, igualmente de ser desenvolvidos. O **Quadro 2** descreve as mudanças que necessitam de ocorrer nas diferentes áreas da escola segundo a monitorização do progresso (Johnson et al., 2006).

Muitos professores estão prontos e familiarizados com os conceitos ou capazes de rapidamente aprenderem a implementá-los. Contudo, necessitam de aprender a analisar os resultados para determinar que alunos necessitam do próximo nível de intervenção, e quando esse movimento deve ter lugar (Johnson et al., op. cit.).

Quadro 2. Alteração das diferentes áreas da escola segundo a monitorização do progresso

Educação Regular	Especialista/Equipa de Apoio	Administração
Implementar o sistema de monitorização dos progressos em todas as áreas de conteúdos (leitura, escrita, matemática).	Monitorizar o progresso dos alunos nos níveis 2 e 3 de intervenção numa determinada área de conteúdo.	Conduzir esforços para criar infraestruturas para a monitorização do progresso.
Administrar avaliações, pelo menos uma em cada três semanas ou com mais frequência (se necessário, semanalmente ou duas vezes por semana); gráfico e avaliação dos resultados.	Administrar avaliações relevantes; gráfico e avaliação de resultados.	Fornecer tecnologia necessária, materiais e recursos.
Identificar os estudantes para teste diagnóstico ou para intervenção secundária.	Identificar quando um aluno está a fazer progresso adequado no nível mais	Fornecer inicialmente e continuamente oportunidades de

	intenso de instrução.	desenvolvimento profissional para os novos funcionários e cursos de actualização para os restantes funcionários.
Fornecer os resultados à sala	Colaborar com os professores na determinação dos estudantes para intervenção nos níveis 2 e 3 e fornecer sugestões de instrução para os estudantes.	Garantir fidelidade na implementação através de rotinas, observação periódica e discussão com os funcionários.
Fornecer os resultados aos pais se utilizar os resultados para elaborar o progresso do estudante.	Incorporar o fim da monitorização do progresso para o desenvolvimento do PEI.	Pesquisa da disponibilidade das opções das MBC com a comissão dos funcionários (ou com todo o pessoal) para seleccionar ferramentas e métodos apropriados.
Colaborar na selecção/criação do instrumento de monitorização do progresso		Determinar quando/se o desempenho da classe justifica a intervenção (ou seja, o desempenho de toda a classe é consideravelmente inferior ao das outras classes no mesmo nível).
		Análise dos dados da classe e fornecer feedback aos professores.

(Adaptado de Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006)

Parte II – Estudo

Capítulo II

Trabalho empírico

Neste Capítulo, será apresentada a metodologia utilizada no presente estudo e que suporta a implementação do programa de treino no domínio das Competências Visuais junto de duas crianças, com base em vários pressupostos do modelo de Resposta à Intervenção. Faremos também referência ao método adoptado na monitorização semanal dos progressos de cada criança.

A Resposta à Intervenção é um método de prestação de serviços educativos que as escolas podem utilizar para melhorar os resultados académicos de todos os alunos, assim como melhorar a identificação de alunos com necessidades educativas especiais (NASDSE, 2006). É uma abordagem inovadora, colocando ao dispor de todos os alunos meios adequados e experiências de aprendizagens relevantes. As escolas podem variar nos instrumentos específicos, na frequência com que reúnem e no responsável pela avaliação (Harlacher, 2008). Os conceitos fundamentais da RaI prendem-se com intervenções educativas baseadas na investigação, medição da resposta do aluno a essas intervenções e recurso aos dados da RaI para organizar a instrução (NCLD, 2005).

Muitos educadores, investigadores e outros profissionais têm vindo a explorar a utilidade da abordagem Resposta à Intervenção como alternativa que pode proporcionar dados para uma identificação mais eficaz e precoce de estudantes com dificuldades de aprendizagem, bem como uma forma mais sistemática para assegurar aos alunos com dificuldades educativas um suporte atempado e mais eficaz (Gresham, 2002; Learning Disabilities Roundtable, 2005). Para além de providenciar serviços preventivos e de reforço aos estudantes em risco, esta abordagem é promissora no sentido em que contribui com dados úteis para a identificação de dificuldades de aprendizagem (NCLD, 2005).

Deste modo, um estudante que manifeste uma realização significativamente baixa e Resposta à Intervenção insuficiente, poderá ser considerado em risco de insucesso e necessitar, por sua vez, de serviços de educação especial (NCLD, 2005). O pressuposto subjacente a este paradigma, que tem sido referido como discrepância dupla³ (Fuchs, Fuchs & Speece, 2002) prende-se com o facto de qualquer aluno revelar progressos satisfatórios quando lhe são proporcionados serviços educativos de qualidade.

³ Tradução do termo em inglês “dual discrepancy”

Esta abordagem tem sido sugerida como uma forma de reduzir o número de alunos referenciados para serviços de educação especial, na medida em que proporciona uma instrução individualizada e intervenções intensivas, distinguindo entre estudantes com desempenho baixo na escola, devido a factores de ensino insuficiente, e alunos que necessitam de instrução mais intensiva e especializada (NCLD, 2005). Embora a RaI por si só não seja suficiente para identificar uma dificuldade de aprendizagem, os seus dados podem ter um importante contributo na avaliação abrangente para a sua identificação e determinação da elegibilidade para serviços de educação especial (NCLD, 2005).

A monitorização do progresso é uma prática baseada cientificamente que os professores podem usar para avaliar a eficácia das suas instruções, para os alunos ou para a turma. Os docentes identificam objectivos para que os seus alunos aprendam ao longo do tempo, medem o progresso dos estudantes de forma a cumprir estas metas e ajustam o ensino, conforme necessário. Considerando os benefícios da monitorização do progresso que incluem aprendizagens rápidas para os estudantes que recebem uma instrução mais adequada, decisões de ensino e maiores expectativas para os alunos por parte dos professores, propusemo-nos trabalhar à luz destes princípios, partindo da premissa que com treino é possível atingir melhores desempenhos, providenciando uma intervenção que responda às necessidades individuais dos estudantes.

1. Método

1.1. Participantes

Participaram neste estudo 2 crianças, ambas do sexo masculino, com 5 anos, que frequentavam a sala dos 5 anos do Jardim de Infância do Cabedelo, da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) de Viana do Castelo.

Uma das crianças, o B., no período que envolveu este estudo, beneficiava de apoio da terapeuta da fala do Jardim de Infância que frequentava.

1.2. Instrumentos

Foi utilizada a versão portuguesa do *Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills (KIDS)* (Lima, 1996), com o objectivo de proceder ao despiste de crianças da sala dos 5 anos do Jardim de Infância do Cabedelo, da APPACDM de Viana do Castelo, com atrasos desenvolvimentais e que necessitavam de uma avaliação mais completa. O KIDS foi criado em 1975 como resposta aos pedidos das escolas para se desenvolver um despiste compreensivo a utilizar com crianças que entravam ou iam entrar para o Jardim de Infância. Foi desenvolvido de acordo com os standards da APA de 1974 para o Desenvolvimento e Utilização de Testes Educacionais e Psicológicos (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, 1980). Trata-se de uma prova de despiste, podendo-se destacar os seguintes objectivos; por um lado, desenvolver a consciência para a necessidade de identificação e tratamento precoce de problemas educacionais, comportamentais e/ou físicos; ajudar os pais e educadores a tornarem-se mais conhecedores da variabilidade no desenvolvimento das crianças e, por último, planear programas educativos e com natureza desenvolvimental para todas as crianças e que poderão ser realizados em casa, na escola ou na comunidade a fim promover a capacidade de cada criança para atingir todo o seu potencial de desenvolvimento (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, op. cit.).

Este inventário proporciona um método sistemático de obter informação acerca do desenvolvimento da criança durante um período rápido de crescimento e de aprendizagem. O KIDS está dividido em 6 subescalas: conceitos numéricos, competências auditivas, competências grafo motoras, conceitos linguísticos, competências visuais e competências de motricidade global. A Escala de Validade está incluída na folha de resposta, nos itens 3, 6, 14, 21, 26, 42, 53, 64, 80 e 85 e assume-se como um elemento de ajuda ao examinador na identificação das crianças que necessitam de avaliação adicional. Cada resposta correcta nestes itens é cotada com o valor de 1 na Escala de Validade. Qualquer criança que obtenha um total de 6 pontos ou menos na Escala de Validade, deve ser reavaliada com este ou outro instrumento.

Fez-se recurso à prova Competências Visuais do KIDS, com o intuito de avaliar os progressos das crianças que fizeram parte do estudo, ao longo de oito semanas. Esta prova inclui itens que se requerem denominação das cores (item 75); identificação de símbolos

(itens 76 a 79); discriminação visual de um símbolo alvo de um grupo de símbolos semelhantes (itens 80 a 84); identificação de objectos de partes de um objecto (itens 87 e 88); identificação de objectos em que faltam algumas partes significativas (itens 89 e 90); e itens relativos à memória visual (itens 91 a 93) (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, op. cit.).

1.3. Procedimento

Após autorização da instituição e da educadora das crianças, em Dezembro de 2008, com o objectivo de proceder ao despiste de estudantes que pudessem necessitar de uma avaliação adicional para minuciar dificuldades específicas de aprendizagem, foi utilizado o Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills (KIDS) a todas as crianças que frequentavam a sala dos 5 anos do Jardim de Infância do Cabedelo, da APPACDM de Viana do Castelo. Seleccionou-se duas crianças que registaram desempenhos mais fracos na Subescala Competências Visuais do KIDS, tendo-se elegido esta área para a criação do programa de treino para crianças em idade pré-escolar, com base nos fundamentos do modelo educacional *Resposta à Intervenção*.

Elaborou-se um programa de treino composto por diversas actividades num total de 16 actividades e respectivas instruções, no domínio da área das Competências Visuais, que focam aspectos tais como, emparelhamentos visuais, associações, encaixes, correspondências, identificação das cores, reprodução de padrões, identificação de símbolos e exercícios visando a estimulação da memória visual, tendo sido criadas três categorias de ajuda fornecida à criança no decorrer das actividades (ajuda total, ajuda parcial e sem ajuda) (**Anexo 1**).

Ao longo de 8 semanas, aplicou-se o programa às crianças, com uma intensidade de duas vezes por semana, individualização do ensino e num contexto não inclusivo, monitorizando-se semanalmente o progresso de cada criança, recorrendo à prova de Competências Visuais do KIDS, sendo possível verificar se a intervenção estava a funcionar, ajustando regularmente as instruções que eram fornecidas às crianças. Na semana do dia 2 de Março de 2009, antes de se iniciar a implementação do programa de treino, as crianças foram novamente avaliadas com a referida prova. O programa começou por ser aplicado ao J.P., iniciando-se o programa do B. duas semanas depois, para uma

análise mais aprofundada dos progressos das crianças e comparação dos dados recolhidos. O B. foi avaliado com a prova do KIDS Competências Visuais por três vezes, antes de se iniciar o seu programa de treino: numa primeira fase, para uma avaliação inicial; ao fim da primeira de semana de trabalho com o J.P. e na semana 16 de Março. As notas brutas resultantes de cada avaliação semanal dos estudantes, foram convertidas em Percentil, atendendo à idade cronológica das crianças.

Com o intuito de complementar a intervenção foram fornecidos à Educadora exemplos de actividades passíveis de serem desenvolvidas nos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas, no jardim de infância e/ou em casa.

Capítulo III

Apresentação e discussão dos resultados

Os nossos olhos registam os elementos do ambiente, mas entender e interpretar o que é visto requer competências especiais que necessitam de ser desenvolvidas. Entre as competências necessárias estão: atenção aos detalhes, capacidade de distinguir objectos iguais, capacidade para seleccionar os objectos importantes e apreciação das diferenças numa orientação e posição espacial (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, 1980). A capacidade de uma pessoa utilizar estas competências visuais com rapidez e precisão torna-se muito mais importante à medida que aumenta a necessidade de centrar a atenção em letras e palavras. Os seguintes factores que afectam o desempenho do teste relacionam-se com as Competências Visuais: falta de familiaridade com as cores, incapacidade de entender a importância relativa das letras e falta de conhecimento de que as diferenças espaciais afectam as letras.

Nos parágrafos seguintes serão apresentados e discutidos os principais resultados verificados neste estudo. Todas as avaliações semanais tiveram o mesmo nível de dificuldade, o que reflecte com maior exactidão o índice de progresso das crianças.

Os dados contemplados nos **Quadros 3 e 4** resultam da conversão das notas brutas registadas nas avaliações semanais do J.P. e do B., respectivamente, para Percentil.

Quadro 3. Quadro de conversão do J.P.

Semanas	Nota Bruta (Máximo 22)	Percentil
Semana 2 de Março		
Avaliação Inicial	9	25
1ª Semana	12	43
2ª Semana	14	62
3ª Semana	16	79
4ª Semana	17	83
5ª Semana	18	89
6ª Semana	18	89
7ª Semana	17	83
8ª Semana	17	83

A análise do **Quadro 3** permite constatar que na avaliação inicial, o J.P. obteve 9 pontos para um máximo de 22 pontos (Percentil 25). Ao nível da *identificação de símbolos*, itens 76 a 79, a criança demonstrou não conhecer as letras e o número 4. No que concerne à *discriminação visual*, itens 80 a 84, o J.P. falhou 3 destes itens (*E*, *bar*, *borboleta*). Outra

dificuldade foi manifestada no item 87, onde era dada a instrução à criança para apontar ou nomear o que faltava na imagem do relógio, não tendo o J.P. conseguido nomear o elemento em falta (ponteiro). Esta dificuldade foi também notória no item seguinte, item 88, onde era pedido à criança para nomear o que faltava na figura do cão, não tendo o J.P. conseguido pontuar este item. Relativamente aos itens destinados à *memória visual*, itens 91 a 93, onde era dada a instrução para apontar correctamente para os itens que tinha visto anteriormente no outro lado do cartão, o J.P. não pontuou o item 92 e no item que se seguiu identificou correctamente apenas 1 dos elementos.

A avaliação do progresso do J.P. na 1ª semana de implementação do programa de treino refere que a criança registou avanços no item 92, ao ser capaz de identificar correctamente 2 figuras, sem cometer nenhum erro (1 ponto) e no item 93, ao identificar correctamente as 4 figuras (3 pontos). O J.P. obteve assim um total de 12 pontos (Percentil 43). Na 2ª semana de monitorização dos progressos, há a salientar o facto do J.P. ter identificado a letra *s*, item 77, e ao nível da *memória visual*, item 92, ter identificado as 3 imagens que constavam no cartão (3 pontos). Ao registar mais 2 pontos que na 1ª semana, localiza-se no Percentil 62. No que concerne à avaliação do progresso na 3ª semana, o J.P. assinala uma nota bruta de 16 pontos (Percentil 79). Pontuou o item 76 da actividade de *identificação de símbolos*, pelo facto de ter identificado o número 4. Ao nível da *discriminação visual*, o J.P. apontou para o desenho igual ao fornecido, tendo pontuado por isso o item 82. A criança foi também capaz de nomear o elemento que faltava no relógio, no item 87. Todavia, no que diz respeito à *memória visual*, o J.P. apenas identificou correctamente 3 das 4 imagens que constavam no cartão, item 93.

Após quatro semanas de monitorização dos progressos do J.P., a avaliação da 4ª semana dita uma nota bruta de 17 pontos (Percentil 83). Registaram-se avanços ao nível da *discriminação visual*, tendo a criança pontuado o item 83 e no domínio da *visualização*, tendo expressado no item 88 o elemento em falta na imagem (cauda). Em termos de *memória visual*, o J.P. apenas identificou 2 dos 4 objectos presentes no cartão (item 93). Nas duas semanas que se seguiram, o J.P. teve o desempenho mais alto das oito semanas de monitorização dos progressos, ao registar 18 pontos (Percentil 89). Os progressos verificados foram semelhantes nas duas semanas, salientando-se melhoras ao nível da *memória visual*, tendo identificado a totalidade dos objectos no item 93, tendo alcançado a pontuação máxima neste item (3 pontos). Contudo, o J.P. não foi capaz de identificar o

símbolo *s* (item 77). As avaliações das últimas duas semanas ditam uma nota bruta de 17 pontos (Percentil 83). Apesar do J.P. ter registado avanços na *identificação de símbolos* ao nomear a letra *s* (item 77), ao nível da *discriminação visual* não foi capaz de pontuar o item 83 e no que concerne à *memória visual* apenas recordou 2 das 3 imagens presentes no cartão inicialmente mostrado.

Como já foi referido, o programa começou por ser aplicado ao J.P., iniciando-se o do B. duas semanas depois, para uma análise mais aprofundada dos progressos das crianças e comparação dos dados recolhidos. O B. foi avaliado com a prova do KIDS Competências Visuais por três vezes, antes de se iniciar o seu programa de treino: numa primeira fase, para uma avaliação inicial; ao fim da primeira de semana de trabalho com o J.P. e na semana 16 de Março. Pela análise do **Quadro 4** pode-se verificar que em todas estas avaliações, o B. registou um desempenho baixo, obtendo uma nota bruta de 5 pontos para um máximo de 22 pontos (Percentil 13). O B. não foi capaz de nomear na totalidade as oito cores (item 75) e, ao nível da *identificação de símbolos*, a criança não identificou o número 4, nem as letras *s*, *f*, *g*, pelo que não pontuou nenhum dos 4 itens. No domínio da *discriminação visual*, apenas apontou correctamente para o desenho igual ao do item 80. Relativamente aos itens relacionados com a *visualização*, o B. não foi capaz de salientar o que faltava na imagem do cão (item 88), nem identificar na imagem a tesoura (item 89). Nos itens relativos à *memória visual*, o B. não recordou os itens presentes no cartão (itens 91 a 93).

Ao fim da 1ª semana de trabalho, o B. alcançou uma nota bruta de 9 pontos (Percentil 37). Registam-se progressos no domínio da *discriminação visual*, pelo facto de ter pontuado o item 82 e ao nível da *memória visual*, ao ter recordado as 3 imagens no item 92 e 2 dos 4 objectos do item 93. As avaliações das duas semanas que se seguiram relatam uma nota bruta de 14 pontos (Percentil 73). Registaram-se progressos, sobretudo ao nível da *discriminação visual*, tendo pontuado 4 dos itens (itens 80, 81, 82, 83) e no domínio da *memória visual* ao ter recordado as 2 figuras no item 91, as 3 imagens no item 92 e ter identificado correctamente 3 dos 4 objectos presentes no cartão referente ao item 93.

Na 4ª semana o B. fez um total de 15 pontos (Percentil 81). Este progresso é traduzido no facto da criança ter recordado todos os objectos que constavam no cartão relativo ao item 93, no domínio da *memória visual*. Contudo, este progresso sofreu oscilações, pelo que na semana seguinte o B. apenas identificou 3 dos 4 objectos da referida actividade,

obtendo 2 pontos neste item. Na 6ª semana registou um progresso de 1 ponto ao recordar todos os objectos neste item (item 93), contudo na semana seguinte recordou apenas 3 dos 4 objectos no mesmo item. Na derradeira semana, o B. superou o item 93 ao recordar a totalidade das imagens que constavam no cartão, todavia devido à idade cronológica na última semana ser diferente à da 4ª e da 6ª semanas, nas quais também registou um total de 15 pontos, o Percentil é de 77.

Quadro 4. Quadro de conversão do B.

Semanas	Nota Bruta (Máximo 22)	Percentil
Semana 2 de Março Avaliação Inicial	5	13
Semana 9 de Março Avaliação	5	13
Semana 16 de Março Avaliação	5	13
1ª Semana	9	37
2ª Semana	14	73
3ª Semana	14	73
4ª Semana	15	81
5ª Semana	14	73
6ª Semana	15	81
7ª Semana	14	73
8ª Semana	15	77

Para comparar o desempenho de uma criança com o de outra criança, o percentil é uma maneira de significativamente e apropriadamente expressar essa relação. Para isso, as avaliações foram também registadas num gráfico para exprimir o progresso de cada uma das crianças (**Figura 1**). Os dados fornecidos pelo **Figura 1** permitem, de igual modo, aferir que as duas crianças beneficiaram do ensino que lhes foi providenciado ao longo de oito semanas.

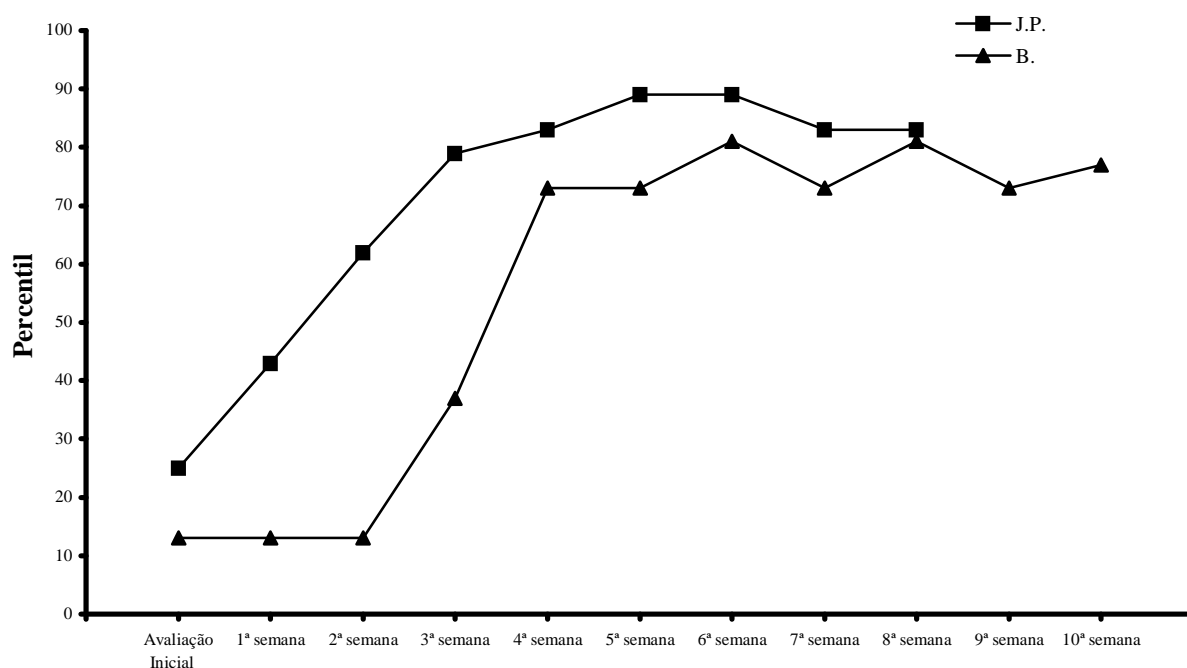


Figura 1. Monitorização dos progressos do J.P e do B.

Dado que os progressos foram medidos, recolheu-se informações sobre o nível de desempenho do aluno e a velocidade de ganho (**Figura 1**). Segundo a abordagem de RaI, se a criança está a alcançar ou a superar as expectativas, o professor continua o ensino da mesma maneira. Se o rendimento do estudante não satisfaz as expectativas, o professor modifica o ensino. Pode mudar o método, a quantidade de tempo de ensino, a formação do grupo (por exemplo, ensino individual em vez de em grupo), etc.. Depois de cada avaliação semanal, procedemos ao registo do nível de desempenho de cada aluno, comparando-o com as avaliações anteriores. Pela análise das informações veiculadas pelo **Figura 1**, é possível constatar os progressos alcançados por ambas as crianças.

As figuras seguintes (**Figuras 2 e 3**) ilustram o grau de ajuda que foi fornecido ao J.P. e ao B., respectivamente, no decorrer das actividades que compõem o programa de treino no domínio das Competências Visuais, desenvolvidas em cada semana. As actividades sugeridas semanalmente a cada criança, foram diversificadas e ajustadas ao progresso de cada aluno.

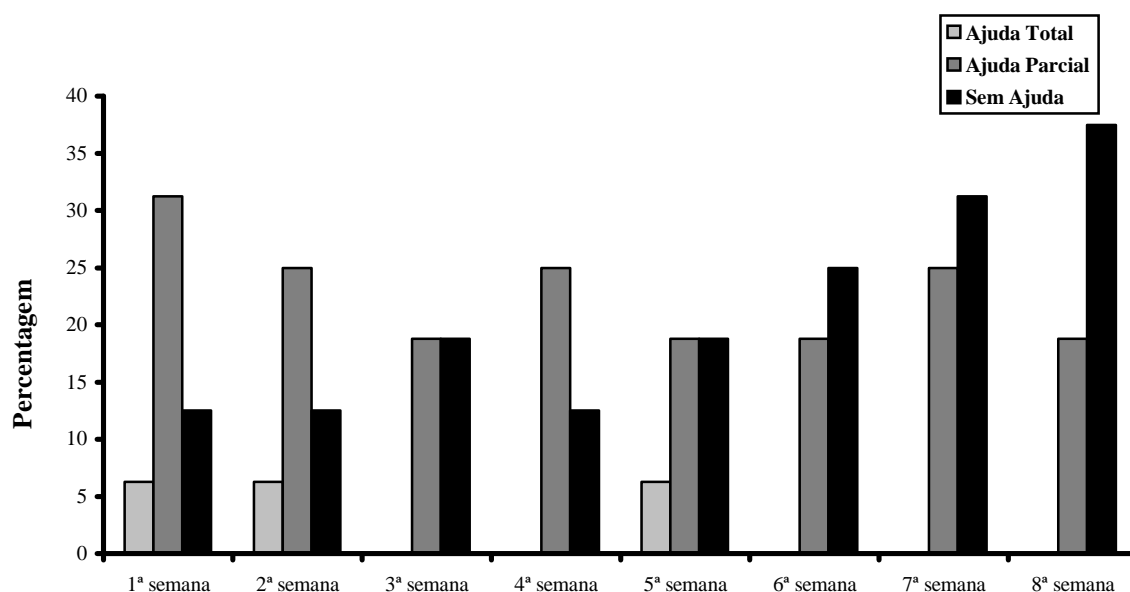


Figura 2. Percentagem de ajuda ao J.P.

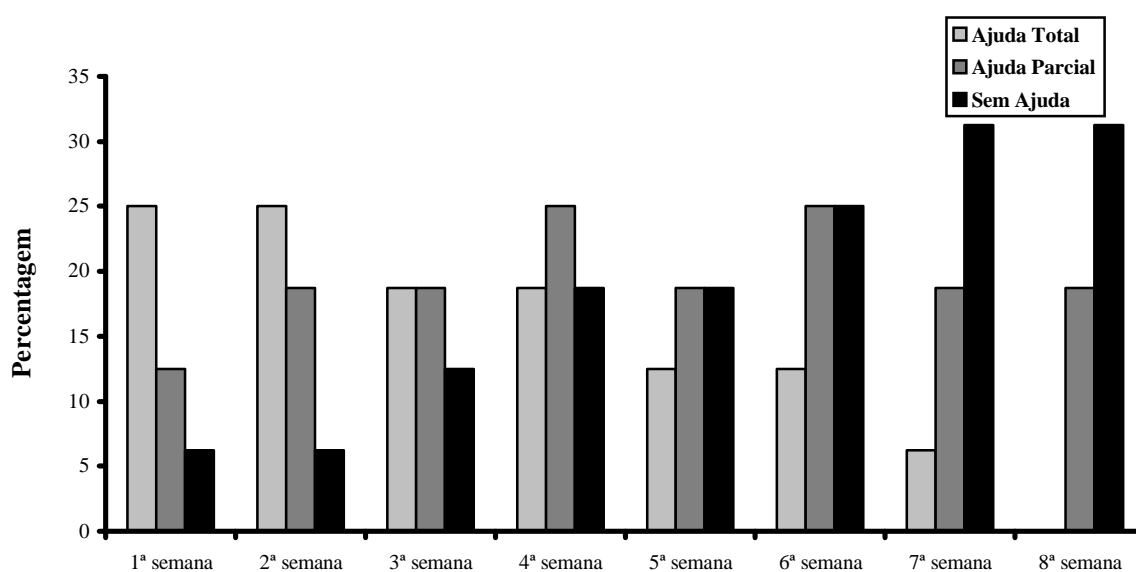


Figura 3. Percentagem de ajuda ao B.

Foram criadas três categorias de ajuda fornecida (ajuda total, ajuda parcial e sem ajuda), procedendo-se ao registo do tipo de ajuda proporcionada em cada uma das actividades, convertendo-a de seguida em percentagem. É claro que as crianças progridem a diferentes velocidades e têm maneiras distintas de aprender melhor. Neste sentido, a ajuda providenciada ao J.P. e ao B. foi individualizada e modificada ao longo do decorrer do programa, atendendo para os progressos verificados.

As pesquisas sobre o modelo de Resposta à Intervenção focam-se principalmente em estudos que investigam a eficácia dos métodos de instrução e materiais ou em áreas de estudos que explorem as componentes instrucionais que possam ser incorporadas na abordagem da RaI (NCLD, 2005). Neste sentido, admitimos que no estudo levado a cabo, a monitorização contínua da resposta dos estudantes à instrução fornecida, não descurando o grau de ajuda providenciado, assume um papel particularmente relevante na análise da exequibilidade da abordagem adoptada, assim como da metodologia criada para o efeito.

Capítulo IV

Conclusão

A Resposta à Intervenção assume-se como uma prática de base científica utilizada para medir o progresso e o desempenho académico do estudante e para avaliar a eficácia do método de instrução, que pode ser implementado com um só estudante ou com um grupo inteiro. Uma abordagem à educação proactiva e preventiva; um procedimento capaz de assegurar um equilíbrio educacional entre as capacidades dos alunos, o currículo e o ensino; uma orientação para a resolução de problemas e para a tomada de decisões baseadas na informação recolhida; o uso de práticas eficazes e uma abordagem sistémica por níveis, assumem-se como os princípios fundamentais da Resposta à Intervenção. A partir destes cinco princípios, as escolas podem divergir na forma como constroem e utilizam as características principais do RaI (múltiplos níveis, sistemas de avaliação, protocolo e intervenções educativas baseadas em evidências).

O presente estudo permitiu constatar que a RaI é uma importante mudança que pode ser adoptada nas escolas portuguesas, mas que a sua utilização na determinação de dificuldades de aprendizagem requer um exame mais aprofundado. A sua premissa é boa. Se se fornecer uma instrução de alta qualidade, regularidade e manter a pista de como as crianças estão a fazer na sala de aula, todas terão sucesso e irão atingir padrões elevados de qualidade (Hale, 2008). Dado que os progressos são medidos, é possível obter informações sobre o nível de desempenho do aluno e a velocidade de ganho. A monitorização do progresso pode dar aos professores informação que ajude a criança a aprender mais e mais rapidamente, e pode ajudá-los a ensinar mais eficazmente e a tomar decisões melhores acerca do tipo de ensino mais adequado à criança. A monitorização do progresso do estudante não é outra maneira de ensinar, por exemplo, um número à criança, é uma maneira de ajudar o estudante a aprender e o professor a ensinar.

A metodologia utilizada neste estudo trouxe benefícios quer para as crianças que participaram nesta investigação, quer para nós que implementamos este programa. Apesar da limitação que encontramos, desde logo, devido ao número reduzido de participantes que integraram o estudo, podemos salientar alguns contributos, tais como, o facto de ter proporcionado oportunidades educativas e aprendizagens mais rápidas graças a uma instrução mais adequada; mais informações para a tomada de decisões sobre a instrução; documentação do progresso do estudante com fins de controlo; comunicação eficaz com a educadora das crianças acerca do progresso do estudante e, consequentemente, mais expectativas nossas e da educadora relativamente ao desempenho das crianças.

Apesar deste estudo se centrar numa área tão específica como é as *Competências Visuais*, considerando que as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, entendemos que, em estudos futuros, será frutífero desenvolver actividades com base nas áreas de conteúdo programáticas. Um programa adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais de cada criança, com vista a oferecer condições que promovam o desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo educacional de Resposta à Intervenção enfrenta alguns desafios. Em primeiro lugar, os educadores e as famílias precisam de informação sobre a eficácia do método para os incentivar a adoptar a prática. Embora a participação dos pais seja amplamente reconhecida como essencial para melhorar os resultados educacionais dos estudantes, é preciso fazer um esforço para envolver a família em todo este processo. Em casa, podem ser desenvolvidas actividades, no âmbito das rotinas diárias, devendo os pais ser incumbidos da tarefa monitorizar os progressos do seu filho periodicamente. Para isso, há uma meta a cumprir. Não só os professores e restantes profissionais da escola precisam de ser dotados de estratégias, de formação nesta área; as famílias também carecem deste tipo de informação. A implementação de um sistema de monitorização do progresso dentro do modelo de Resposta à Intervenção vai exigir mudanças nas estruturas da escola, bem como nos papéis e responsabilidades dos educadores.

Face ao exposto, apraz-nos referir que o presente trabalho pode contribuir para investigações futuras nesta área e apesar do desenvolvimento profissional não ter sido identificado como um princípio ou uma característica, considerámo-lo uma peça vital que deve acompanhar todas as características do modelo de Resposta à Intervenção. É fundamental que o desenvolvimento profissional na RaI seja progressivo. Em oposição a uma abordagem de “treinar e esperar para ver”, em que a equipa recebe formação num determinado momento e depois não tem seguimento, a RaI reclama por desenvolvimento profissional progressivo em que as capacidades e os conceitos são frequentemente revistos e a consulta é providenciada de forma contínua (NASDSE, 2006). Este nível de apoio contínuo assegura que a equipa se torna fluente com as capacidades necessárias, compreende o processo da RaI e desempenha correctamente o seu papel.

Este desenvolvimento profissional contínuo deve incluir componentes em crenças e atitudes em educação (por exemplo, discutir a razão de ser de uma abordagem direccionada para a resolução de problemas); o conhecimento de base necessário para traduzir aquela informação em práticas educativas (por exemplo, conhecer a relação entre a avaliação e o ensino); e as competências necessárias para implementar a RaI (por exemplo, saber como recolher e analisar dados). Tal apoio e formação contínua ajuda a assegurar que a equipa escolar compreende os conceitos da Resposta à Intervenção e a garantir a integridade da implementação (Ikeda et al., 2002). A implementação em larga escala do modelo de Resposta à Intervenção vai depender de factores tais como a selecção e fidelidade das intervenções, níveis, recursos, tempos e desenvolvimento profissional (NCLD, 2005).

Capítulo V

Referências

Brown-Childsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: The Guilford Press.

Coyne, M. D., & Harn, B. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43, 33-43.

Cummings, K. (2006). Research and theory into practice. Paper presented at the *Oregon RTI summit: Scaling-up response to intervention in schools*, Eugene, OR.

Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.

Elliott, Karen (2008). Response to Intervention. *United States Military Section*. Acedido a 18 de Dezembro de 2008 em: <http://www.eparent.com>

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 33-45.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61.

Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hale, James B. (2008). *Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners*. Acedido a 18 de Dezembro de 2008 em: <http://www.wrightslaw.com>

Harlacher, Aaron (2008). Clearing the Confusion: Response-to intervention as a Set of Principles. *Education and Treatment of Children*, Vol. 31, No. 3.

Ikeda, M. J., Grimes, J., Tilly III, W. D., Allison, R., Kurns, S., & Stumme, J. (2002). Implementing an intervention-based approach to service delivery: A case example. In M.

R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 53-69). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Johnson, E., Mellard, D.F., Fuchs, D., & McKnight, M.A. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.

Learning Disabilities Roundtable (2005). *Comments and recommendations on regulatory issues under the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Public Law 108-446*. Acedido a 3 de Janeiro de 2009 em:

<http://www.nasponline.org/advocacy/2004LDRoundtableRecsTransmittal.pdf>

Lima, Isabel (1996). Tradução e adaptação do KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento. Porto: FPCEUP.

Marston, D. Muyskens, P., Lau, M., & Carter, A. (2003). Problem-solving model for decision making with high-incidence disabilities: The Minneapolis experience. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 187-200.

Missouri Department of Elementary & Secondary Education (1980). Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills, *Early Childhood Education Section*.

National Association of State Directors of Special Education. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: NASDSE, Inc.

National Center on Student Progress Monitoring (2006). Acedido a 3 de Janeiro de 2009 em: www.studentprogress.org

National Joint Committee on Learning Disabilities (2005). *Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities*. Acedido a 22 de Dezembro de 2008 em: <http://www.ldonline.org/njcld>

Quenemoen, R., Thurlow, M., Moen, R., Thompson, S., & Morse, A. B. (2004). *Progress monitoring in an inclusive standards-based assessment and accountability system* (Synthesis Report 53). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Education Outcomes.

Samuels, Christina A. (2008). "Response to Intervention" Sparks Interest, Questions. *Education Week*, 27. Editorial Projects in Education.

Simeonsson, R. J. (1994). Toward an epidemiological of developmental, education, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (ED), *Risk, resilience & prevention. Promoting the wellbeing of all-children*. Baltimore, P. H. Brookes.

Reschly, D. J, (2005). Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 510-515.

Reutebuch, Colleen K. (2008). Succeed with a Response-to-Intervention Model. *Intervention in School and Clinic*, volume 44, number 2. Hammill Institute on Disabilities.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identification of students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.

Vaughn, S., Wanzek, J., Wooddruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. In D. Haager, J. Klinger, & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (11-27). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Anexos

Anexo 1 – Programa de treino

Domínio: Competências Visuais

Nome da Criança:

Local: Jardim de Infância do Cabedelo, APPACDM de Viana do Castelo

Semana:

ACTIVIDADE	INSTRUÇÃO	RESPOSTA	AJUDA FORNECIDA (Ajuda Total, Ajuda Parcial, Sem Ajuda)	DATA
1) Jogo “ <i>dominó</i> ” para a criança aprender a fazer emparelhamentos visuais.	“Vês esta peça? Procura outra peça que tenha as pintas iguais a esta e une-as”.			
2) Jogo de associação e encaixe com o qual a criança relacionará a personagem com várias situações. Composto por 16 peças, formando 8 imagens.	“Estás a ver a menina? Está na praia. Qual é a imagem que falta aqui? Une-a a esta?”. Seguir o mesmo raciocínio para as restantes imagens.			

3) Jogo de cartas que integra diferentes números e cores diversas, para a criança nomear as cores, fazer emparelhamentos, correspondência e exercitar a memória visual.

“Estás a ver esta carta? Tem um número e uma cor. Procura outra igual e coloca-a por cima desta”. “Podes colocar uma carta com a mesma cor ou com o mesmo número” (exemplificar – dizer o número e cor e colocar a carta correcta).

4) Cartas todas vermelhas, azuis, verdes.

“Quero que faças uma fila de cartas todas vermelhas”. “Agora quero que faças uma fila com cartas azuis”. “Agora uma fila só com cartas verdes”.

5) Molas da roupa e fazer uma fila com todas as vermelhas.

“Estás a ver estas molas? Quero que faças uma fila de molas todas vermelhas”.

▪ Molas da roupa e fazer uma fila com todas as azuis.

“Agora quero que faças uma fila de molas todas azuis”.

▪ Molas da roupa e fazer uma fila com todas as amarelas.

“Agora quero que faças uma fila de molas todas amarelas”.

6) Baralho de cartas.

Começar uma fila usando uma sequência repetida de cores e pedir à criança para completar essa sequência (mantendo a ordem).

- Começar uma fila usando uma sequência repetida de cores e pedir à criança para completar essa sequência (mantendo a ordem).

**7) Identificação de símbolos –
Letras.**

Jogo tipo puzzle que contém um puzzle para cada uma das seis letras do alfabeto (M, N, O, P, Q, R).

Colocar 3 cartas vermelhas, 2 azuis e 1 amarela em fila e dizer: “Estás a ver esta sequência? Quero que faças igual daqui para a frente. Não te esqueças de seguir esta ordem”.

Colocar 3 cartas verdes, 1 vermelha e 2 amarelas em fila e dizer: “Estás a ver esta sequência? Quero que faças igual daqui para a frente. Tens de procurar as cartas no baralho. Não te esqueças de seguir esta ordem”.

Apresentar a imagem do puzzle completo à criança e dizer, para a 1ª figura: “Olha a menina”, ao mesmo tempo que se aponta para a palavra correspondente e, em seguida, para a letra “M” de menina que consta no canto da imagem. “É a letra M, de menina” “Agora vou desfazer o puzzle

M N O P Q R		

e quero que tu o construas”. Por fim, pedir à criança para identificar/nomear as letras.

8) As Vogais.

Jogo de manuseamento e encaixe, que permitirá à criança a aprendizagem das vogais, ao mesmo tempo que as relacionará com as imagens que representam.

“Olha o “a”. Vamos procurar as figuras que começam por “a”? Exemplificar: “árvore” e “abelha”. Une estas duas peças (imagens) ao “a”? Estimular a criança a dizer as vogais e o nome das imagens que a estas se associam. Depois de todas as peças estarem encaixadas dizer: “Agora diz-me, por ordem, o nome de cada uma das imagens?”.

9) Jogo “Dominó da Correspondência”.

É composto por 48 peças (expor 6 letras e 6 imagens de cada vez à criança).

Virar todas as peças e colocar as letras de um lado e as figuras do outro. Expor 6 letras e 6 imagens de cada vez. Dizer: “Estás a ver o “A”? Vamos procurar deste lado a imagem que corresponde a esta letra; a palavra que começa por “A”.”

Exemplificar: “A” de “Andorinha”, vês?
 Olha aqui o “A” em “Andorinha”.
 “Vamos colocar o “A” junto desta peça”.
 Passar para a letra seguinte.

10) Identificação de símbolos –
Números.

Construção de um “Comboio de
 Números”.

“Agora quero que construas com estas
 peças um comboio, um comboio de
 números do 1 ao 10. À medida que vais
 construindo quero que me vás contando
 os objectos que estão em cada uma das
 peças, fazendo corresponder a respectiva
 peça (número)”.

11) “Jogamos a... contar até 20”.
 Conhecimento do número e
 emparelhamento com as respectivas
 figuras.

Colocar os números de 1 a 6 na mesa e
 dizer: “Estás a ver estes números? É o 1,
 o 2, o 3, o 4, o 5 e o 6 (à medida que se
 aponta para o respectivo número)”. De
 seguida, expor as 6 imagens na mesa e
 dizer: “Agora quero que procures a
 imagem correspondente ao número 1 e a

12) Visualização – Jogo “Pais e Filhotes”.

Usar as diferentes peças de cada puzzle que compõem a imagem do animal e pedir à criança para dizer o que é.

encaixes na peça do respectivo número”.

Para introduzir a tarefa, dizer: “Eu quero ver se tu sabes usar bem os teus olhos”.

Mostrar as 3 peças que compõem a galinha. Dizer: “Isto são tudo partes de uma coisa, que coisa é?”.

Mostrar as 3 peças que compõem o coelho. Dizer: “Isto são tudo partes de uma coisa, que coisa é?”.

Mostrar as 3 peças que compõem o cão. Dizer: “Isto são tudo partes de uma coisa, que coisa é?”.

13) Memória Visual – Jogo “Jogamos a... contar até 20”.

Com este jogo é possível a criança

Colocar em cima da mesa 3 imagens (telefone, coelho, relógio), durante 5 segundos. Dizer:” Quero que olhes bem

Galinha		
Coelho		
Cão		
Telefone , coelho, relógio		

aprender a contar até 20 e ir associando o número à quantidade de objectos que consta na figura. É possível, de igual modo, estimular a memória visual.

para estes objectos. Agora fecha os olhos”. Retirar o telefone. “O que falta aqui que tu viste há pouco?”.

Colocar em cima da mesa 3 imagens (lua, sol, ovelha), durante 5 segundos. Dizer:” Quero que olhes bem para estes objectos. Agora fecha os olhos”. Retirar a ovelha. “O que falta aqui que tu viste há pouco?”.

Colocar em cima da mesa 3 imagens (caracol, pato, urso, pêra), durante 5 segundos. Dizer:” Quero que olhes bem para estes objectos. Agora fecha os olhos”. Retirar a pêra. “O que falta aqui que tu viste há pouco?”.

Lua, sol, ovelha		
Caracol, pato, urso, pêra		

14) Colocar vários objectos: lápis, caneta, borracha, tesoura, régua em cima da mesa e dizer o nome de cada um dos objectos com a criança. Dizer à criança para fixar bem os objectos que estão na mesa para depois se recordar do que viu. Se o número inicial de objectos for difícil para a criança fixar, é possível diminuí-lo (5 itens para crianças com 4 anos, 6 itens para crianças com 5 anos).

15) Jogo “Loto da Leitura”.

“Estás a ver estes objectos: o lápis, a caneta, a borracha, a tesoura e a régua? Quero que os fixes muito bem, porque depois vou-te perguntar o que viste.” (Esperar 5 segundos) “Agora quero que feches os olhos”. Retirar todos os objectos excepto um (a régua). “Podes abrir. O que falta aqui?”.

Apresentar à criança durante 5 segundos o cartão com 4 imagens. Dizer:” Quero que vejas bem as imagens que estão neste cartão. Agora fecha os olhos.” Tapar 1 imagem (sempre a 1ª de cada cartão) e perguntar: “O que falta aqui que tu viste há pouco?”.

Lápis, caneta, borracha, tesoura, régua		

16) Jogo “Pais e Filhotes”.

Colocar em cima da mesa (leão, coelho, vaca) durante 5 segundos. Dizer: “Vê bem estas imagens. Agora quero que feches os olhos”. Colocar mais uma imagem, a galinha. “Quais foram as imagens que viste há pouco?”

Colocar em cima da mesa (galinha, cão, urso) durante 5 segundos. Dizer: “Vê bem estas imagens. Agora quero que feches os olhos”. Colocar mais uma imagem, a vaca. “Quais foram as imagens que viste há pouco?”

Colocar em cima da mesa (coelho, urso, leão) durante 5 segundos. Dizer: “Vê bem estas imagens. Agora quero que feches os olhos”. Colocar mais uma imagem, a galinha. “Quais foram as imagens que viste há pouco?”.

Leão, coelho, vaca (+galinha)		
Galinha, cão, urso (+vaca)		
Coelho, urso, leão (+galinha)		

